J. Gimeno Sacristán
A. I. Pérez Gómez

Comprender y transformar la enseñanza

LB1025
G4.2
1992

UPN113
Ej.1
0901291

EDICIONES AKAL EDICIÓN

CAPÍTULO X

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Por José Gimeno Sacristán

10.1. La práctica de la evaluación.
10.2. Qué se entiende por evaluar.
10.3. Una breve síntesis histórica.
10.4. Anatomía de una práctica compleja.
10.5. ¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas.
10.6. Las funciones de la evaluación en la práctica.
10.6.1. Las funciones de la evaluación para las diferentes audiencias receptoras de los resultados.
10.7. El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
10.7.1. Una evaluación holística o globalizadora.
10.7.2. Evaluación informal y evaluación continua.
10.7.3. Tácticas de evaluación integrada en el proceso de enseñanza.

10.1. La práctica de la evaluación

> "La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso" (CARDINET, 1986a, pág. 5).

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como «práctica» quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Ése es el sentido de la cita anterior. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización:

transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986). Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Todas estas interrelaciones obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores no van a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse ésta, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar en comparación con su utilidad en el campo psicológico, por ejemplo. Ha sido, curiosamente, la psicológica de diagnóstico psicométrico de cualidades mentales, de aprendizajes y evaluación de variables de la personalidad la que ha prestado una impronta decisiva y persistente en el mundo educativo. En los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica. CROOKS (1988), recogiendo datos pertenecientes a los EEUU considera que un 15% del tiempo de los estudiantes en la enseñanza se dedica a cumplimentar diferentes pruebas, aunque datos de este tipo sólo tienen un carácter de aproximación, puesto que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar. Trabajos de investigación en otros contextos (BLACK, 1986) destacan que, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico. Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores -dentro y fuera de la institución- se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias: los alumnos, sus padres, el centro o la Administración.

Aunque no tenemos datos sobre nuestro sistema escolar, a todos nos consta que se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores. Lo que no obsta para que encontremos estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la au-

toridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. Estas situaciones demuestran algunas de las funciones que cumple este rito escolar.

La complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1) Como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

Como actividad susceptible de ser investigada y sometida a tratamiento científico, en tanto es una parte esencial del universo de procesos didácticos, la evaluación ha cobrado un papel relevante sólo en fecha reciente. Quizá sea fruto de la necesidad de racionalizar una práctica ya preexistente, de intelectualizar en términos de teoría procesos institucionales cuya fuerza es cada vez más evidente. Es curioso observar cómo en los manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza, hasta prácticamente 1970 el tema de la evaluación pasa bastante inadvertido (valgan como ejemplos: SCHMIEDER, 1966; STÖCKER, 1964; TITONE, 1966). Los esquemas dominantes hasta esos momentos en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica muy fundamentalmente, que se aplicaban a una necesidad del sistema: la realización de exámenes.

En la actualidad, para la teorización didáctica evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Digamos que hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Ahora bien, el papel de la evaluación en el pensamiento y en la técnica didáctica tiene muy desigual valor y significado según cómo se la entienda. Veamos algún ejemplo. En el esquema de JACKSON (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos *post-activos* de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esa fase post-activa sigue a la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos preactivos). En el caso de la *investigación en la acción*, esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de *la reflexión sobre lo ocurrido*, la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica.

Como ya vimos, muy distinto es el caso de los planteamientos didácticos inscritos en el paradigma o teoría tecnológica o tyleriana sobre el *curriculum*, en los que la evaluación es recurso de comprobación de eficacia. Para determinadas posiciones gerencialistas evaluar es la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros. En cada caso, los procesos evaluadores son esenciales en el entendimiento de la práctica de

enseñanza, pero su significado es muy diferente. La realización de la evaluación, además de ser una exigencia institucional, depende de los modelos a través de los cuales la pensamos.

2) Desde un punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores, clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno-sociedad conforman uno de los apartados más relevantes del *curriculum oculto* de la escolarización. De ahí que desentrañar el significado de las prácticas de evaluación sea un camino para penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

Dicho de otra forma, a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico-pedagógico que han de resolver en su enseñanza, apoyados en distintos modelos de proceder, sino que han de concebirla como un camino para entender el *curriculum* real del alumno, algo que es un problema práctico previo que desborda incluso su voluntad, que forma toda una mentalidad.

Dentro de la concepción y usos más extendidos se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. En el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos. El pensamiento educativo ha elaborado su discurso referido a ese ámbito, porque es una función exigida a la escuela por la sociedad, con urgencia y prioridad sobre cualquier otra práctica posible de evaluación. En la investigación educativa y en la bibliografía especializada pueden encontrarse abundantes estudios y resultados referidos a la evaluación de alumnos, y muchos menos relativos a otros elementos que intervienen en la enseñanza, como es la evaluación de profesores, de materiales o de centros, por ejemplo. Existen estos otros ámbitos prácticos en los que se realiza la evaluación, sólo que, por economía de espacio y utilidad para los profesores, nosotros nos referiremos a la evaluación de alumnos.

10.2. Qué se entiende por evaluar

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. Además, según lo que acabamos de señalar, no es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores, calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo

en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones.

Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Partiremos de una primera idea o definición: *Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.*

De una forma más sintética, STUFFLEBEAM (1987, pág. 19) la define como "el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo".

10.3. Una breve síntesis histórica

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

En lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea ésa una de sus funciones dominantes. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (FORREST, 1990, pág. 470). Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio:* exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar

al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.

La perspectiva ideal hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es un reflejo de una serie de tendencias:

a) La propia renovación del pensamiento sobre la educación y los métodos de enseñanza, propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo, donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de relaciones pedagógicas asentadas sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina impuesta por el autoritarismo.

b) El progreso lento de una ideología no tan selectiva, al menos en la educación obligatoria. La educación es un servicio que prestar a los ciudadanos, sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos que superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese servicio.

c) La progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos que amplían nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica del rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. La evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades.

d) Las técnicas de evaluación son medios de conocimiento de una determinada realidad psicológica, social o material. Al contemplar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los métodos "aceptables" de aproximarse a la realidad. Los procedimientos considerados como legítimos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento.

e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, los procesos de cambio social, la experimentación de nuevos *curricula*, el análisis de documentos, etc.

La conjunción de esas trayectorias ha supuesto el paulatino despegue desde una concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o de productos de aprendizaje, hacia otra perspectiva que aprecia que ha de ponerse énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas.

Haciendo un apretado resumen, se pueden destacar los siguientes hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación:

1) Una primera tradición de dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del *curriculum*, para permitir su graduación, determinar quién pasa una asignatura, un curso o un nivel, quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de alumnos. Valoración y sanción realizada a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución escolar inviste a los profesores, legitimada por la selección que se ha realizado de éstos: el profesor es un "experto" de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos. Función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas. Se sobrentendió que se trataba de una actividad profesional poco complicada: dar notas. En realidad así la ejercen hoy muchos docentes. Es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención y pretensiones de cientificidad diversa, que los profesores realizan la evaluación sin grandes complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar.

2) La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente proliferación de los tests, prestaron a la educación parámetros para enjuiciar la evaluación y realizarla con la intención de que fuese una tecnología precisa, del mismo modo en que se entendió la medición psicológica. La búsqueda de pruebas objetivas, la elaboración de lo que se denominan tests de rendimiento escolar, que evitaran las fluctuaciones en las calificaciones asignadas por los profesores, concretando de forma precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo, han sido prácticas amparadas en esta orientación (LANDSHEERE,1978). Esos tests de rendimiento sobre conocimientos generales o sobre técnicas básicas, como la lectoescritura o las matemáticas, se siguen empleando en la realización de grandes encuestas para analizar conocimientos básicos de una amplia población, en estudios comparativos internacionales, y en prácticas de análisis de rendimiento en el sistema educativo con fines de control y de selección. La educación ha sido siempre muy vulnerable a la influencia y a las incursiones de la psicometría (WOOD, 1986, pág. 185). Algo que se explica por el apoyo metodológico que presta a las funciones clasificadoras de las prácticas educativas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, proclive a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos. La pretensión de objetividad y tecnificación de la evaluación pareció siempre atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales en los que se mostraba la subjetividad de quien los propone y corrige.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basado en la teoría curricular de TYLER (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, añadía una herramienta bien construida a la mentalidad anterior. La teoría conductista de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas

objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta. Si la enseñanza y el *curriculum*, como vimos en otro momento, parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación constatadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución:

> " ... La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (TYLER, 1973, pág. 108).
>
> "... En primer lugar significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue" (pág. 109).
>
> "Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación" (pág. 110).

BLOOM y otros (1975) definirían la evaluación en esta misma línea como:

> "(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante" (pág. 23).

Esta orientación se reconocería como un progreso de la pedagogía científica. LANDSHEERE (1973) afirma que:

> "(...) es precisamente en los esfuerzos de programación emprendidos (se refiere al seguimiento de taxonomías de objetivos) por un número cada vez mayor de investigadores y docentes donde yace una de las grandes fuentes de progreso (en la evaluación)" (pág.199).

La propuesta tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que expliciten la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena. (Autores como CARROLL, GLASER, GAGNÉ y BRIGGS están en esa línea.) Apoyados en esta tradición, más que en la preocupación por la medición de las capacidades y la detección de diferencias entre individuos respecto de una norma estadística, surgieron los tests denominados *criteriales*, porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que expresa una competencia, objetivo que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje. El test criterial diagnostica el grado de dominio de un contenido. El diagnóstico pretendía ser, así, preciso y servir para detectar dificultades concretas en aprendizajes muy bien delimitados que permitan la corrección acertada. Esta orientación de evaluación reclama necesariamente la preocupación de los docentes por clarificar con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio.

4) Pretensiones de hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnificando los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder aten-

der a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de cientificidad, por otro lado, lleva consigo una imagen de los profesores que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo, ni con el hecho de que tengan que atender a personalidades complejas en desarrollo, a múltiples grupos y a contenidos educativos muy diversos. Además, un enfoque rigorista en la forma de entender los objetivos educativos y la evaluación de resultados no suprime, por otro lado, el hecho de que esos objetivos expresan opciones de valor. Toda evaluación de los mismos que pretendiese ser objetiva quedaría subordinada, en todo caso, a la opción que los objetivos representan.

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes. El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son, entre otras, perspectivas consideradas valiosas para conocer las realidades pedagógicas. Los métodos cualitativos se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos (COOK y REICHARDT, 1986).

La incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación (PÉREZ GÓMEZ, 1983b), han llevado a la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos, que casi nunca pueden explicarse por la acción lineal de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del alumno. Ese enfoque era necesario, por ejemplo, cuando se quería dar cuenta de los efectos que se producen en la innovación de *curricula*, cuya evaluación no puede quedarse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los alumnos. La evaluación de programas o *curricula* implicó durante los años sesenta y setenta la entrada de nuevas metodologías de conocimiento y la recuperación de otras para analizar las influencias de las innovaciones en profesores y alumnos.

Gracias a la unión de todas estas causas, la evaluación tiende a entenderse como el recurso para *proporcionar información* sobre los procesos, que debe ser *valorada* después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos (CRONBACH, 1963 y STUFFLEBEAM y otros, 1971, 1987); lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación ha adoptado el sentido de ser un *juicio de valor* que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de *valoración* que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor (GUBA y LINCOLN, 1981; HOUSE, 1980; SCRIVEN, 1967). Una orientación que se traduce en cierto eclecticismo metodológico sobre medios o técnicas para realizarla, admitiendo la complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas. Otro problema es que los profesores, dentro de sus posibilidades reales, puedan utilizarlos.

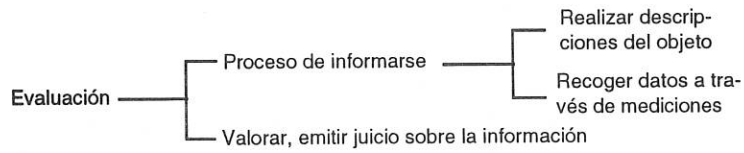
La evaluación de alumnos se entendería desde esta óptica como *el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.*

Nótese que el término "juicio" es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables. Es decir, se hace referencia a valores, a ideales educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen acuerdos y discrepancias. La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad. Desde hace tiempo se sabe que ni la selección de los contenidos de las pruebas de evaluación, ni el proceso de su corrección puede ser algo objetivo, ajeno a opciones del que selecciona y valora el contenido o da notas a los alumnos (PIERON,1963; NOIZET y CAVERNI, 1978).

Si, desde esta amplia perspectiva, creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

10.4. Anatomía de una práctica compleja

Esta última perspectiva para enfocar la evaluación de alumnos pone de manifiesto que estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de *adquisición, elaboración de información* y *expresión de un juicio* a partir de la información recogida. ELLIOTT (citado por DAVIS, 1981, pág.17) sintetiza esas operaciones en el siguiente esquema:


Evaluación
Proceso de informarse
Realizar descripciones del objeto
Recoger datos a través de mediciones
Valorar, emitir juicio sobre la información

Los problemas previos relevantes en este esquema para los profesores no consisten en cómo poner notas, sino que son de índole más general: cómo obtener esa información, cómo elaborarla y cómo y a quién comunicarla, qué

tipo de información es interesante que reciba cada una de las audiencias que pudieran estar interesadas. (La audiencia es quien recibe el juicio de evaluación expresado en la forma que sea: alumno, padres, administración educativa, equipo de profesores, especialistas del centro.)

Enfocada de esta forma, la acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que hay que dar en ese proceso.

En contraposición, en las prácticas dominantes en el sistema educativo todo parece mucho más sencillo; seguramente es en las prácticas de evaluación donde los profesores menos se cuestionan o piensan por anticipado las posibilidades que pueden tener delante de sí. Vista desde la "normalidad" con la que los profesores la realizan, parece un acto sencillo, pero tiene muchas más implicaciones de lo que manifiesta a simple vista esa *cuasi* naturalidad con la que admitimos que en los centros escolares se evalúe con tanta frecuencia. Penetrar en las decisiones que se toman cuando se produce un proceso de evaluación nos puede dar idea de los innumerables supuestos, creencias y valores que se entremezclan en ella.

NEVO (1983), reelaborando un esquema de STUFFLEBEAM, propone diez dimensiones para analizar la evaluación en general. El esquema que plantea es interesante trasladarlo a la evaluación de alumnos, aunque originariamente no está pensado con ese fin. Estas dimensiones son las siguientes:

¿Cómo definir la evaluación?
¿Cuáles son sus funciones?
¿Qué son objetos de evaluación?
¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?
¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?
¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?
¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?
¿Quién debe realizarla?
¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

El significado y valor de la evaluación en la práctica depende de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estos interrogantes. Como las respuestas son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cada propósito. Cualquiera que tomemos es preciso razonarla en relación a su conveniencia y factibilidad.

Vamos a diseccionar la "anatomía" de una actividad tan frecuente en el sistema escolar. Seguiremos un esquema lógico, con un orden coherente de operaciones y decisiones, que puede servir también para intentar descubrir las opciones implícitas en las prácticas reales que se desarrollan bajo la costumbre establecida.

El esquema de la Figura 14 resalta, por un lado, las funciones o pasos que se dan al realizar una evaluación y, por otra parte, indica las decisiones

y dilemas de tipo pedagógico, político, ético y técnico a los que hay que responder.

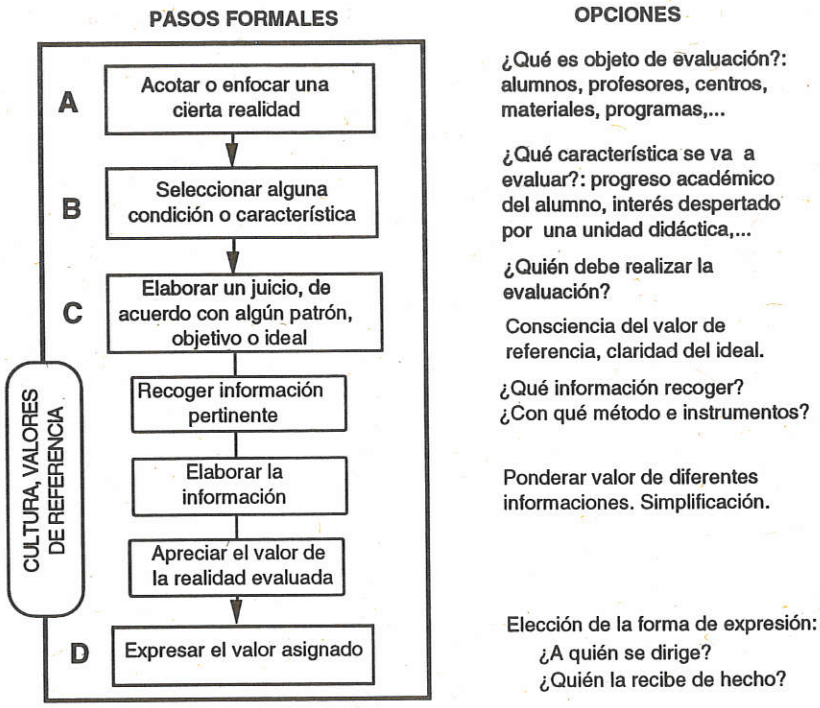

PASOS FORMALES
OPCIONES
A
Acotar o enfocar una cierta realidad
B
Seleccionar alguna condición o característica
C
Elaborar un juicio, de acuerdo con algún patrón, objetivo o ideal
Recoger información pertinente
Elaborar la información
Apreciar el valor de la realidad evaluada
D
Expresar el valor asignado
CULTURA, VALORES DE REFERENCIA
¿Qué es objeto de evaluación?: alumnos, profesores, centros, materiales, programas,...
¿Qué característica se va a evaluar?: progreso académico del alumno, interés despertado por una unidad didáctica,...
¿Quién debe realizar la evaluación?
Consciencia del valor de referencia, claridad del ideal.
¿Qué información recoger? ¿Con qué método e instrumentos?
Ponderar valor de diferentes informaciones. Simplificación.
Elección de la forma de expresión:
¿A quién se dirige?
¿Quién la recibe de hecho?

Figura 14: Decisiones y opciones en el proceso de evaluación.

A) *Enfoque de una realidad.* La primera decisión que adopta la persona que evalúa es seleccionar dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación una parcela o aspecto de la misma: se opta por evaluar alumnos, profesores, la idoneidad de un determinado libro de texto, un clima educativo, la coherencia de un centro, el funcionamiento de la Administración y otras muchas realidades que intervienen en la educación.

La mentalidad más extendida, de la que participan los docentes, y los mismos alumnos, los propios padres y todo el contexto social, entiende que los "objetos" fundamentales por excelencia sobre los que recae la evaluación son los alumnos y, más en concreto, el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el *curriculum*, tal como las interpretan los profesores.

La evaluación de éstos la realizan en términos informales los órganos directivos, los padres y, sobre todo, los alumnos, que son los que mejor los conocen, pero muy raramente esa evaluación va más allá de adquirir y expresar una opinión. Empieza a realizarse en la Universidad, no sin conflictos, y en experiencias aisladas en el sistema escolar. Tampoco se evalúan sistemáticamente los libros de texto, los centros o los *curricula* .

Esa primera selección del objeto de evaluación, que nos parece natural revela el papel que ésta cumple. No sólo se quiere comprobar cómo los estudiantes progresan, sino que son los únicos sobre los que se ejerce un control cada vez más exhaustivo por medio de tales prácticas. A la sociedad le interesaría también saber no sólo el éxito de los alumnos en el sistema escolar, sino cómo contribuyen a él esos otros aspectos que hemos señalado.

B) *Seleccionar la faceta que hay que evaluar.* Dada una primera selección del objeto, se impone una segunda restricción, sobre todo cuando se evalúa a los alumnos. Se pueden realizar evaluaciones -emisión de juicios- sobre personas globalmente consideradas, sobre aspectos y realidades complejas, pero, generalmente, el valor diagnóstico de la evaluación exige centrarla en aspectos o dimensiones más concretas del sujeto o de la realidad a evaluar.

Al analizar las variables consideradas como pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y opciones de carácter ético. Los profesores, por ejemplo, no buscan detectar la capacidad intelectual alcanzada por el alumno o las consecuencias culturales de su enseñanza, sino que se centran en adquisiciones mucho más concretas. Esta selección supone una restricción o acotamiento más preciso del conocimiento y del aprendizaje que creen relevante, lo que lleva consigo no sólo tomar decisiones de carácter técnico acerca de la importancia de los contenidos seleccionados, sino una valoración en la que se expresa una filosofía, una ideología, una visión del mundo, toda una teoría pedagógica implícita.

No es una casualidad, por ejemplo, que se evalúe más la competencia intelectual que la manual en el sistema educativo, o que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, ya dentro del ámbito cognitivo. Ante una prueba de ciencias sociales, compuesta por una serie de preguntas dirigidas a comprobar el recuerdo de fechas, datos y nombres históricamente significativos, hemos de preguntarnos si esos aspectos seleccionados son contenidos sustanciales de conocimiento para entender un tramo de la historia. ¿Valoramos, predominantemente, las capacidades memorísticas sobre el razonamiento? ¿Estimulamos el sentido crítico de los alumnos? ¿Estamos reduciendo el sentido de la historia de los pueblos? ¿Qué conciencia histórica puede darse con ese tipo de conocimiento?

La evaluación acota y selecciona la realidad valorada; se tenga o no consciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada. Un test llamado de inteligencia no mide ésta en términos absolutos, sino algunos comportamientos y procesos que *a priori* se han seleccionado y se admiten como representativos de la misma. Es evidente que los tests no son ajenos a la cultura dentro de la que se define la inteligencia. Cuando un profesor da al alumno una calificación sobre su rendimiento en una asignatura o área, expresa un juicio referido a una forma de entender lo que concibe como exigencia ineludible, que puede variar de un profesor a otro; no juzga en abstracto y de forma directa la capacidad adquirida del alumno en esa materia, sino unos aspectos concretos que previamente él selecciona, porque cree que son sustanciales. Las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar: el "rendimiento ideal" (véase: GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.)

El objeto realmente evaluado no se puede ver únicamente en la declaración que expresa lo que queremos evaluar, sino *a posteriori*, tras el análisis de la práctica real de evaluación, escrutando el instrumento concreto utilizado, la forma de aplicarlo y la situación en la que el alumno muestra su saber. ¿Indica el suspenso en lenguaje la carencia de competencia lingüística, la falta de conocimientos gramaticales, los errores ortográficos...? El éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y cómo se aprecia el proceso y los resultados de aprendizaje. En este sentido puede decirse que los buenos o los malos resultados de evaluación son categorías elaboradas dentro de la institución escolar (PERRENOUD, 1990).

En casi todas las prácticas de apreciación de capacidades y de evaluación en educación tienen lugar dos fenómenos básicos. Por un lado, se realiza un primer proceso selectivo de restricción de dicho objeto; por otra parte, en la emisión del juicio de evaluación intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero sí condicionan el juicio emitido. Esta contaminación se reconoce como "efecto halo", que consiste en la "interferencia" que produce la opinión que se tiene sobre determinados aspectos de una persona al apreciar cualidades concretas de la misma. La impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Es decir, que una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como "rendimiento ideal" y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en asignaturas o áreas en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase. Éste es un efecto inherente a las percepciones humanas; y de ellas se nutre la evaluación. Por eso la objetividad es imposible.

La "contaminación" o interferencia entre cualidades del objeto o sujeto evaluado se vuelve a repetir, pero ahora en otro sentido, cuando éste recibe la valoración. Se da con frecuencia el fenómeno de que un juicio de evaluación en un tema o asignatura, expresado de la forma que sea -una nota, por ejemplo- adquiere el significado de un juicio sobre la valía personal. La información la recibe una persona o un colectivo social que la interpreta y la valora por encima de su estricto significado. Tanto en la elaboración de un juicio por parte de quien lo emite, como en la interpretación del mismo en quien lo recibe, operan mecanismos psicológicos y sociales que tienden a desbordar la restricción que se realiza con la evaluación.

C) *Elaboración de juicio de evaluación.* La fase y el aspecto central en un proceso de evaluación es la *valoración*. Enfocada una realidad, un aspecto concreto, hay que elaborar un juicio. Evaluar no es medir, aplicando un instrumento a una dimensión física, dado que las cualidades humanas no se muestran como objetos físicos. Se requiere comparar la realidad "apreciada" con un ideal, norma o punto de referencia. Estimamos que un alumno "progresa adecuadamente", que "va bien" o que "merece aprobar" cuando *percibimos* que el curso de su progreso o el punto donde se encuentra responde aceptablemente a la idea previa que tenemos de lo que tal progreso debe ser. Calificamos una respuesta como correcta según se adecue o no a la esperada

como "ideal". Aprobamos a un alumno porque consideramos que es aceptable su rendimiento respecto de lo que esperamos de él, o de acuerdo con lo que se cree es el nivel exigible en el curso en que está, etc. En este sentido toda evaluación es relativa. Un aprobado en matemáticas no significa exactamente lo mismo si se refiere a un alumno de escuela primaria o a otro de universidad porque es la expresión de un juicio que compara el estado del alumno con un rendimiento-meta diferente en un caso y en otro. Tampoco un sobresaliente es lo mismo según el profesor que lo otorgue. Ni una misma nota significa lo mismo en una materia o en otra.

Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. Lo que llamamos *resultados* de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. Esos resultados no se muestran objetivamente, pues enseñar es una actividad en la que no se *producen* cosas, sino que se *aprecian.* A diferencia de otros trabajos, los que enseñamos no elaboramos cosas medibles. La enseñanza es un proceso laboral sin un objeto, omo sugiere CONNELL (1985, pág. 70), o es algo intangible (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender, lo que adquieren) que sólo puede ser especificado de forma bastante vaga y metafórica, por lo que los resultados de la enseñanza son siempre difíciles de valorar. Si los profesores evaluamos con frecuencia, de forma bastante rutinaria y sencilla, es debido a la simplificación que hacemos del proceso, una vez que cada cual tiene establecido para sí lo que es "un resultado de enseñanza digno de apreciarse". Pero no deja de ser eso: una simplificación subjetivamente elaborada, en la que penetran valores compartidos por otros profesores, por la escuela, por los libros de texto y por el sistema social más amplio.

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son *construidos* y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la "autoridad" de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.

Esta fase de elaboración de juicio permite un análisis de pasos más específicos.

1) La *captación de información* que se considera pertinente para diagnosticar la variable, aspecto o situación que evaluar. Ahora es cuando procede analizar y decidir qué medio, método y técnica concreta son los más adecuados para recoger la información. Cada procedimiento de evaluación tiene posibilidades específicas para proporcionar conocimiento sobre la realidad evaluada. La utilidad de cada uno de ellos depende del propósito de la evaluación, de la faceta que se valora, del uso que se quiera dar a la evaluación y de la posibilidad de su aplicación. Un examen tradicional con varias preguntas, una prueba objetiva, una entrevista, un cuestionario de opiniones, la realización de un trabajo escrito, defender un argumento oralmente, la ejecución de destrezas prácticas, la confección de aparatos u objetos, son

medios posibles para obtener informaciones muy diversas. Varían entre sí por las cualidades que con ellos pueden detectarse y por el grado de precisión de la información que puede obtenerse. En la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre; una reducción estimulada por la carga de trabajo del profesor que evalúa múltiples veces a un grupo numeroso de alumnos.

Bajo la influencia del positivismo y su incidencia en el pensamiento curricular, se ha venido sobrevalorando la importancia de los métodos para constatar objetivamente el rendimiento del alumno, por encima de su capacidad para proporcionar información a los profesores. Un razonamiento que se adorna en ocasiones con el argumento de que esa objetividad contribuye a la justicia y a la comparación equitativa entre alumnos. Preguntas muy concretas, textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir parecen apelar a un mismo tipo de conocimiento en cada uno de los alumnos. Las llamadas *pruebas objetivas,* o exámenes a base de *ítems,* que piden esas respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados que reclaman información precisa asimilada por el alumno, son un ejemplo del predominio de la pretensión o ilusión de rigor en la comprobación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante.

La búsqueda de normalización de puntuaciones, para que sean comparables los resultados de distintos sujetos y la idea de objetividad que estas prácticas han introducido en educación han tenido consecuencias importantes en el empobrecimiento de la enseñanza. Como las respuestas simples sólo son posibles a preguntas sencillas, la evaluación a base de exámenes con preguntas muy precisas, o de pruebas objetivas, apela a procesos intelectuales poco complejos en los alumnos, reclama rememorar informaciones más que elaboraciones personales y cognitivas complejas, anulando la expresión personal del alumno.

> "En los exámenes, situaciones en las que se precisan indicadores normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para trabajar en plan reduccionista, razón por la cual se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicador de que el examinando comprende su significado. Al reducir la comprensión de los conceptos a la de los términos, y ésta a la de recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden 'superar' las dificultades que plantea la puntuación de los resultados normalizados del aprendizaje" (ELLIOTT, 1990b, pág. 219).

2) La información obtenida requiere una elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera relevante y significativo, relacionándola con otros conocimientos sobre el sujeto evaluado. Cualquier evaluador, desde el profesor hasta el juez, no pasa de la información al juicio sin una ponderación de los datos obtenidos. En ese proceso cada profesor pondera de forma singular cada uno de éstos: resultados de pruebas, el trabajo cotidiano, el esfuerzo puesto de manifiesto, la participación y conducta en clase, el cumplimiento de la asignación de tareas para casa. Sabemos que los profesores introducen en esta fase sus propios patrones de valores, la idea del rendimiento ideal, sus creencias acerca de qué es lo que denota cada resultado o dato observado, su particular ponderación de aspectos dentro de una asignatura o área de conocimiento. Todos estos fac-

tores componen *los esquemas mediadores* del evaluador. Mientras para uno lo importante es la capacidad de argumentación del alumno, para otro es el ajustarse a la respuesta esperada; cuando uno valora la correcta expresión ortográfica, otro se fija más en la fluidez del lenguaje. La evaluación que parte de objetivos previos precisos a comprobar a través de pruebas objetivas ha tratado de evitar a los profesores esta fase de "deliberación", con el objeto de suprimir la deformación subjetiva que inevitablemente implica. En ese tipo de pruebas el juicio final o resultado de evaluación lo proporciona directamente una corrección automática de las pruebas.

La forma de mejorar la evaluación en las escuelas, antes que ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esos esquemas de mediación en cada profesor y en el *ethos* pedagógico colectivo que se instala en los centros escolares y en los estilos de enseñanza que anidan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. A través de esos mediadores se reproducen las ideologías pedagógicas, el concepto de conocimiento relevante, lo que son procesos valiosos de aprendizaje y las relaciones sociales dominantes (GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.).

3) Matizada y ponderada la información, procede apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se compara. Esto es lo que separa, precisamente el concepto de evaluación de la medición: el que es una valoración. El punto de referencia puede venir dado por una norma estadística (caso de las pruebas en que se decide que para aprobar hay que contestar correctamente un número determinado de cuestiones), por un objetivo que se tiene como meta, por el entendimiento de cómo ha de desarrollarse un proceso, una conducta, (caso de la evaluación del comportamiento, por ejemplo), etc.

La claridad del referente es lo que da constancia al proceso de elaboración de juicio. Condición que depende de cómo lo tenga asumido el evaluador, si es o no explícito y de la cualidad o proceso sometido a valoración. Decir que un alumno es "puntual" supone comparar su comportamiento con una norma de conducta fácil de precisar: presentarse a clase a la hora de comenzar. Declarar que su lenguaje, en lo que a corrección ortográfica se refiere, es "muy deficiente" implica compararlo con una norma de comportamiento aceptable también muy clara. Juzgar la fluidez o la originalidad de su escritura apela a una norma de carácter más imprecisa, sobre la que es muy difícil un consenso entre profesores, donde ya no hay un referente claro. Se puede comparar con lo que es el promedio de la clase, el nivel que se supone han de tener los alumnos de un cierto curso de la escolaridad.

Conviene explicitar el consenso y las discrepancias entre profesores sobre el significado de las normas de calidad que aplican a los alumnos, para lo que es recomendable que el conjunto del equipo pedagógico discuta las categorías de evaluación, tal como se indicó al desarrollar el capítulo del diseño en los centros. Coordinación y debate más necesario en la apreciación de habilidades que estén presentes en todo el *curriculum*, y que no son propias solamente de una asignatura o especialidad.

El problema de la objetividad de la evaluación no es tanto el de lograr la precisión de los juicios y su validez, como el de abordar la dispersión de significados que cada cual asigna a los criterios ideales con los que compara las realizaciones de los alumnos. En tanto la evaluación la tienen

que realizar los profesores, el problema de la subjetividad no está en eliminarla, intento vano, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de los esquemas mediadores, caminando hacia una subjetividad compartida en constante proceso de revisión, como primer paso. Los conceptos y esquemas pedagógicos que utilizan los profesores en su actividad cotidiana tienen un carácter idiosincrásico, más aún en cuanto que no existe una forma definida de entender la profesionalidad docente.

D) *Expresión del resultado de la evaluación.* No toda evaluación que tiene lugar en los ambientes escolares acaba siendo formal y expresamente plasmada en un juicio, traducido en una nota, en un porcentaje, en una palabra o en algún informe. Buena parte de las evaluaciones cotidianas que realiza el profesor de manera informal no las refleja en un registro de notas; ni siquiera las manifiesta verbalmente. Las informaciones más decisivas que utiliza para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase.

Esta observación y distinción es importante porque una actitud de evaluación permanente por parte de los profesores -la *evaluación continua*- es inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hojas de observación o lo que fuere. Es decir, que al plantear la expresión de los resultados de la evaluación se hace referencia solamente a aquellos que acaban plasmándose en juicios formales. Aunque todo lo que entra dentro de lo que se denomina *evaluación informal* juega un importante papel en los procesos de enseñanza y en la recogida de informaciones que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones.

Las exigencias del funcionamiento del sistema escolar, el reclamo social de alguna constatación de eficacia, la economía profesional del docente, que requiere guardar recuerdo de anotaciones y juicios sobre el progreso de los alumnos, o la necesidad de dar información a éstos y a sus padres, hacen que las evaluaciones se reflejen en juicios formalmente expresados de distintas maneras: una puntuación de una escala numérica, una serie de términos graduados, marcas sobre escalas de categorías preestablecidas, por un sucinto informe, etc.

La mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarla hacia fuera de la relación pedagógica, e incluso, en muchos casos, sólo para verterla al exterior. Lo cierto es que cualquier evaluación que se realice con el afán de conocimiento y control no tendría sentido sino se refleja en una información que se hace pública.

La expresión de las evaluaciones implica, por lo general, una reducción de información. Ocurre en todo proceso donde hay que producir un veredicto: pasar de las informaciones y deliberaciones a categorías concisas, económicas, que resulten fácilmente comunicables. En esa reducción, por muy exhaustivas que sean las formas de comunicación elegidas, siempre hay pérdida de información. Por decirlo de forma simplificada: un profesor, cuando

refleja la evaluación sobre un alumno, no puede explicitar seguramente todo lo que sobre él conoce. Un número, una palabra como resultado del juicio empobrece el acto evaluador, pero puede ser inevitable cuando se exige clasificar a tantos alumnos, controlar sus rendimientos para darles o no paso a otros niveles, tipos de enseñanza y puestos en la sociedad. (Véase, por ejemplo, en el modelo de la Figura 15, la reducción de informaciones que se supone entre el conocimiento que tiene el profesor del alumno y la expresión: "Presenta unas actitudes bastante positivas en general". Más reducción y pérdida de información se produce cuando en el boletín de calificaciones figura: *Sociabilidad*: Aceptable o Buena.)

ACTITUDES

Presenta unas actitudes bastante positivas en general

INTEGRACIÓN SOCIAL

Practica el trabajo en equipo — Sí
Acepta y cumple las normas acordadas — Sí
Respeta y cuida el material propio y ajeno — Sí
Se muestra correcto en el trato con los demás — Sí

CONOCIMIENTOS

LENGUAJE

Entiende lo que oye — Siempre
Se expresa con corrección y fluidez — Bastante bien
Comprende y expresa correctamente lo leído — En general, sí
Expresión escrita: Redacción — Bastante bien
Ortografía — Bastante correcta

APRECIACIÓN GLOBAL: Muy satisfactoria

Figura 15: Representación parcial de un registro de observaciones de evaluación referido a actitudes, comportamiento y lenguaje. Sexto curso de primaria.

Alumno:	Fecha de nacimiento:	
Hablar		
Articula con claridad		
Muestra dificultades en el habla (especificar)		
Puede comprender la estructura del lenguaje del profesor		
Puede expresar experiencias propias:	al profesor	
	al grupo	
	a la clase	
Emite mensajes sencillos		
Puede mantener una conversación simple		
Puede relatar una historia		
Toma parte en las discusiones en clase		
Puede hablar sobre posibilidades y probabilidades		
Puede expresar emociones y sentimientos		
Puede razonar por medio del lenguaje		
Puede enseñar o explicar algo		
Es capaz de dar directrices		
Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente		
Pregunta y entrevista para encontrar respuestas		
Usa el tiempo pasado		
Utiliza el futuro		
Usa preposiciones correctamente		
Escuchar		
Escucha al profesor en grupo		
Es distraído		
Escucha y mira la radio y la TV		
Puede recordar historias oídas		
Entiende y responde correctamente a instrucciones y explicaciones		
Se concentra en una tarea determinada		

Figura 16: Inventario para reflejar habilidades del lenguaje. (Macintosh, 1981, pág.83.)

NOMBRE: _____ Edad: _____ Curso:_____

	No	A veces	Siempre
1. Es inquieto, no para de moverse			
2. Es un niño impaciente			
3. Rompe sus cosas, sus juguetes o los de los demás			
4. Riñe con otros niños			
5. No es apreciado entre sus compañeros			
6. Está preocupado por muchas cosas			
7. Tiende a hacer cosas por sí mismo			
8. Es irritable; con facilidad se sale de sus casillas			
9. Parece triste, abatido, lloroso, angustiado			
10. Tiene gesticulaciones, tics involuntarios			
11. Se muerde las uñas o se chupa los dedos			
12. Es desobediente			
13. No se concentra o lo hace durante poco tiempo			
14. Suele tener miedo o se asusta ante situaciones nuevas			
15. Es un niño al que todo le molesta, quisquilloso			
16. Dice mentiras			
17. Es un niño que se hace pis o caca encima, todavía			
18. Tartamudea o se engancha al hablar			
19. Tiene cualquier otra dificultad en el habla			
20. Habla a gritos con los otros niños			
21. Es distraído			
22. No comparte sus juguetes			
23. Grita con facilidad			
24. Culpa a los demás; es acusica			
25. Se rinde, abandona fácilmente			
26. Es desconsiderado con los otros			
27. Tiene comportamientos o conductas sexuales extrañas para su edad			
28. Da patadas, muerde o golpea a los otros niños			
29. Se queda pensando en las musarañas, ensimismado			
30. ¿Considera a este niño con problemas de conducta?			

Figura 17: Perfil de evaluación para educación preescolar.

Las formas utilizadas en los sistemas educativos para reflejar las evaluaciones de alumnos han evolucionado de acuerdo con las normas metodológico-científicas dominantes en cada momento, en función del pensamiento educativo sobre necesidades del alumno y sobre los contenidos esenciales del *curriculum* de cada área, y a medida que se considera importante proporcionar a la familia datos sobre el alumno. Más concretamente, en esa evolución se aúnan una serie de causas y necesidades:

a) La evaluación ha ido tomando un carácter holístico, de acuerdo con la homóloga tendencia en la evolución de los contenidos curriculares, pretendiendo abarcar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos. De ahí que los formatos en los que la evaluación se expresa se hayan ido haciendo cada vez más complejos. En los procedimientos empleados para reflejar y expresar evaluaciones de los alumnos aparecen multiplicidad de aspectos referidos a cualidades sociales, personales, hábitos de comportamiento,

dominio de habilidades, asistencia al colegio, intereses, etc. (Nótese esta condición en los formatos de expresión de los juicios de evaluación comparando la Figura 15 con la 16 ó la 17, al desmenuzarse en estos últimos aspectos de la personalidad del alumno y el contenido curricular del lenguaje.)

REGISTRO DE EVALUACIÓN

L E N G U A

ALUMNO:

ESCUCHAR	Atención ●	Comprensión ○	Síntesis ○	Interpretación ○
HABLAR	Expresión ○	Participación ●	Corrección ● ●	
LEER	Expresividad Fluidez ●	Comprensión ●	Interpretación ●	Interés ●
ESCRIBIR	Caligrafía ○	Ortografía ●	Acentuación ●	Puntuación ○
TÉCNICAS	Presentación ● ●		Orden ●	
CONOCIMIENTOS	Antonimia ●	Sinonimia ●	Composición Derivación ●	
	Asociaciones de palabras ● ●	Partes de la oración ● ●	Verbo ●	

○ Nada ● Dificultades ● ● Domina suficientemente

Figura 18: Registro de evaluación del área de Lenguaje. Sexto curso de educación primaria.

b) Las clásicas notas o puntuaciones de rendimiento -formato todavía dominante entre nosotros para expresar los juicios sobre los alumnos- se diferencian poco, pues son empobrecidas formas de reflejar la información sobre el rendimiento de los alumnos en las diversas áreas o asignaturas del *curriculum*. La multiplicidad de objetivos o de componentes que se consideran relevantes en un área del *curriculum* cualquiera lleva a tener que diferenciar aspectos a la hora de ser evaluados (véanse las Figuras 16 y 18). Así, por ejemplo, una nota de *aprobado* en lenguaje tiene poco valor informativo para sugerir la calidad del aprendizaje, según se refiera a la capacidad en lectura, a la escritura, a la expresión oral, a la corrección ortográfica o a la originalidad de la composición. (Las Figuras 16 y 18 diferencian mucho más la información.) A medida que se distinguen aspectos en un área o disciplina, tiende a diferenciarse también la evaluación. Estos formatos más diferenciados transmiten más información.

c) Si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hacen, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales. La orientación del aprendizaje necesita de un conocimiento más diferenciado sobre el progreso del alumno.

d) La orientación académica y vocacional de los alumnos requiere informaciones más ricas y de orden cualitativo sobre su trayectoria, que no puede ofrecer la simple cuantificación de su rendimiento. En algunos países la presión de los generadores de empleo ha contribuido a buscar otras formas de expresar lo que "vale un sujeto en el mercado de trabajo" más precisas que las notas escolares y poder así seleccionarlo con cierto rigor. Datos sobre la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás son tan importantes o más en las relaciones laborales dominantes que la calificación sobre lenguaje o ciencias sociales.

e) Cuando la docencia a un mismo grupo corre a cargo de varios profesores especialistas en áreas o asignaturas, éstos tienen un trato parcial con los alumnos y es preciso asegurar procedimientos de comunicación de informaciones entre todos ellos para un mejor conocimiento, lo que exige establecer un registro que cumplimenten todos ellos y el tutor responsable de la coordinación.

CUALIDADES PERSONALES.

X es capaz de crear y mantener relaciones cordiales con sus compañeros de clase. Suele preferir desenvolverse en un círculo de amistades reducidas y constantes. Se comporta con cierta soltura cuando se relaciona con los adultos, aunque le cuesta iniciar la comunicación. Sería conveniente estimularle en este sentido.

Cuando trabaja en grupo prefiere no adoptar posiciones de liderazgo en la organización de la tarea, pero es responsable en el cumplimiento de lo que le asigna el grupo.

Es perseverante en el trabajo. Una vez que comprende lo que se le pide lo ejecuta correctamente. Cumple con las tareas asignadas para casa.

Observación a los padres: Sería conveniente que le ayudasen con la adquisición de un diccionario para lenguaje de más calidad que el que tiene.

Figura 19: Ejemplo de informe cualitativo simplificado.

f) La comunicación personal entre los centros y las familias, más necesaria en los niveles elementales e intermedios de la escolaridad, es difícil de mantener de forma fluida y frecuente, por falta de disponibilidad de tiempo en los profesores y en los mismos padres. Esta circunstancia lleva a establecer procedimientos escritos, sintéticos, pero más amplios que un simple listado de calificaciones, para mantener ese hilo de comunicación. Lamentablemente, en muchos casos, es la única relación posible entre los profesores y los padres.

g) Finalmente, las notas escolares cuando son negativas, si no se supera un ciclo escolar o no se obtiene la titulación correspondiente a un determinado nivel (caso de no superar la escolaridad obligatoria), vendrían a decir

que el individuo al que se refieren no ha progresado nada y que ha perdido el tiempo, si sólo se expresa ese juicio de él; como si su único potencial intelectual y personal fuese lo que informan las calificaciones escolares. El fracaso escolar en un sistema de información rígida y empobrecida significa el fracaso global del alumno. La información diferenciada da lugar a que ese sujeto encuentre juicios positivos sobre sí en alguna cualidad que le motiven y valoren su esfuerzo.

Todas estas razones han llevado a preconizar sistemas más complejos para reflejar los resultados de la evaluación. La simple relación de calificaciones dentro de una escala numérica (de 0 a 10) o nominal (aprobado, notable, etc.; suficiente, insuficiente,...) se ha ido sustituyendo por procedimientos más elaborados, como son los *perfiles* o los pequeños *informes cualitativos*. Un perfil recopila resultados educativos referidos a capacidades, condiciones de rendimiento, cualidades personales, intereses, etc. (Ejemplos de perfiles son los representados en las Figuras 17 y 20). Son recursos que pueden mezclar informaciones sobre aspectos diversos y permitir formas diferentes de expresión: calificaciones globales, puntuaciones en aspectos más concretos y juicios expresados verbalmente.

Como es natural, existe la posibilidad de hacer infinidad de perfiles diferentes, ya que pueden considerarse en cada uno de ellos distintas cualidades del alumno. Lo importante es que el profesor, o el equipo que los utilice para realizar y expresar la evaluación, discutan sus componentes, pues así aclaran y se ponen de acuerdo en los elementos básicos del *curriculum*. En términos generales se puede decir que, aunque recogen datos relativos al rendimiento del alumno, en diversas áreas curriculares desbordan muy ampliamente este ámbito, no se centran en las materias como tales, sino, en todo caso, en componentes de significación educativa de esas materias y en habilidades comunes a varias áreas. Se valora más dar una impresión de cómo se desarrolla el aprendizaje del alumno como individuo que resaltar adquisiciones concretas, sin dejar de lado otros aspectos personales no académicos (LAW, 1984, pág. 156).

La información en estas alternativas de evaluación se presenta de muy diferente forma: puntuaciones en una escala numérica, marcando determinadas categorías preestablecidas (mucho, a veces, nunca; muy bien, aceptable, insuficiente, por ejemplo), valorando la situación del alumno en escalas bipolares, porcentajes de consecución de un aspecto, comentarios breves en cada categoría (FAIRBAIRN, 1988, pág. 35).

La variedad de posibles fórmulas es tal que resulta difícil postular alguna como el modelo más adecuado. Algunos requisitos conviene que sean respetados. Cualquier formato utilizado para comunicar los resultados del alumno debe someterse a una serie de principios generales de carácter formal y de uso (GOACHER, 1990, pág. 424):

1) Debe mostrar una unidad coherente de información y no ser una mezcla de informaciones sobre el alumno elegidas al azar.

2) Tiene que ser fácil de comprender, incluyendo los procedimientos para su uso.

3) Tiene que ser fácil de rellenar y mantener al día. (Piénsese en el tiempo que ocupará un profesor con 30 alumnos para completar el perfil mostrado en la Figura 16 varias veces al año, por ejemplo).

ALUMNO: _____

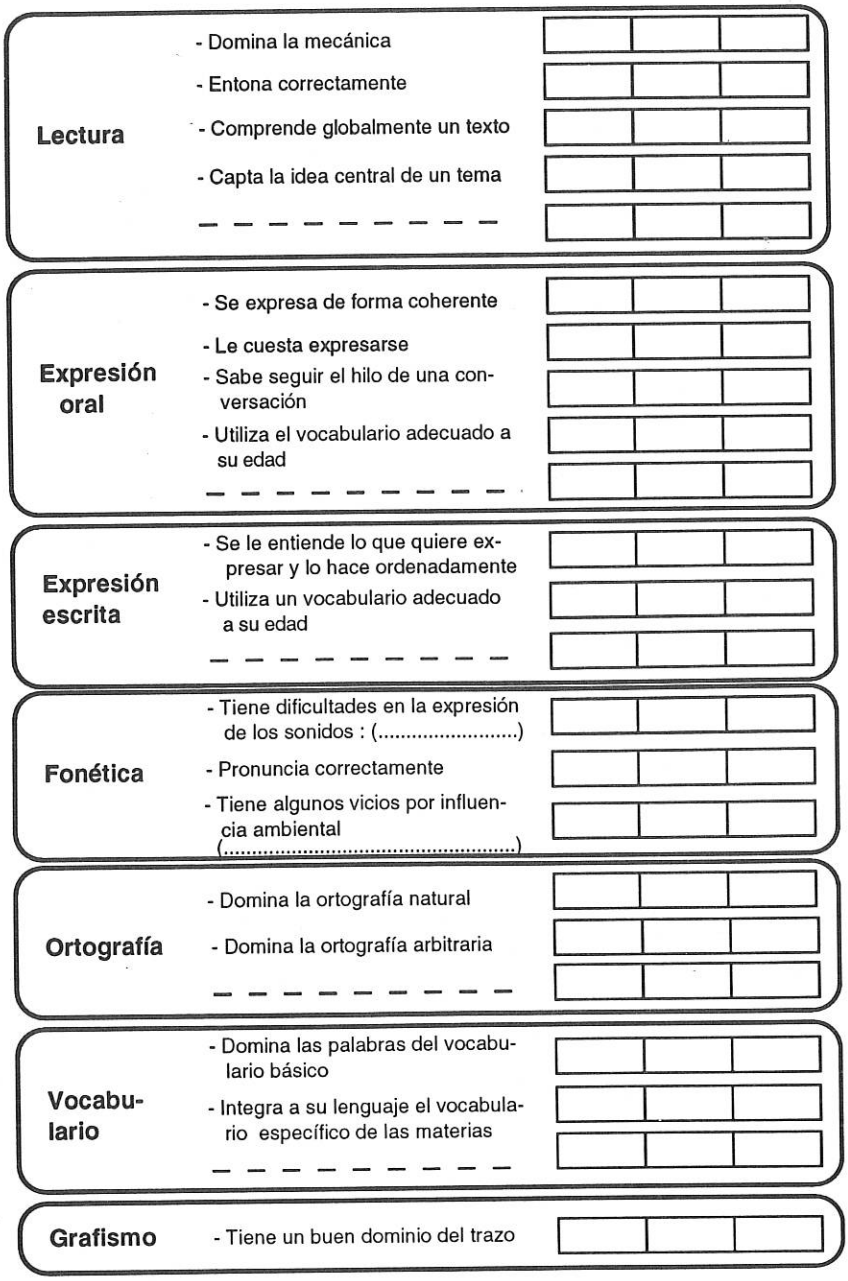

Lectura
- Domina la mecánica
- Entona correctamente
- Comprende globalmente un texto
- Capta la idea central de un tema
Expresión oral
- Se expresa de forma coherente
- Le cuesta expresarse
- Sabe seguir el hilo de una conversación
- Utiliza el vocabulario adecuado a su edad
Expresión escrita
- Se le entiende lo que quiere expresar y lo hace ordenadamente
- Utiliza un vocabulario adecuado a su edad
Fonética
- Tiene dificultades en la expresión de los sonidos : (.....)
- Pronuncia correctamente
- Tiene algunos vicios por influencia ambiental (.....)
Ortografía
- Domina la ortografía natural
- Domina la ortografía arbitraria
Vocabulario
- Domina las palabras del vocabulario básico
- Integra a su lenguaje el vocabulario específico de las materias
Grafismo
- Tiene un buen dominio del trazo

Figura 20: Registro de evaluación correspondiente a un ciclo de educación primaria para el área de Lenguaje.

4) Esforzarse en ser concreto y recoger información útil, evitando divagar con argumentos personales, aunque sabemos que son inevitables los aspectos subjetivos de cualquier apreciación.

5) Tiene que ser accesible a algún tipo de control, al tiempo que mantiene la privacidad de los datos.

6) Debe contar con la formación adecuada en quienes lo rellenan para que las categorías puestas en él sean significativas y llenas de contenido.

En cuanto a la concreción del contenido de perfiles e informes cualitativos pueden tenerse en cuenta las siguientes condiciones:

a) Que la selección de aspectos de la personalidad y rendimientos del alumno en el área de que se trate sean relevantes.

b) Que queden recogidos los aspectos sustanciales de un área o asignatura del *curriculum*.

c) Que la información recogida sea útil para reorientar los métodos educativos, la dinámica del aprendizaje, etc.

d) Para ello es condición indispensable que las categorías resaltadas sean significativas para los profesores, de lo contrario las rellenarían por el simple motivo de tener que hacerlo.

e) La necesidad de que el equipo de profesores discuta y asuma un modelo u otro, llegando a un mínimo consenso sobre los significados de cada categoría que allí se recoja, de las calificaciones o grados que se asignan a cada variable resaltada.

Comunicar los resultados de la evaluación tiene derivaciones profesionales importantes: exige dar cuenta de las propias percepciones del profesor, supone, de alguna forma, hacer pública una de sus destrezas profesionales. Cuanta más información tenga que proporcionar el profesor y cuantos más aspectos tengan que contemplar sus juicios, se precisa más seguridad profesional. En cierto modo, comunicar la evaluación es una exigencia para el desarrollo del docente en tanto que debe ofrecer datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos sobre múltiples facetas de sus alumnos. La contrapartida de la estrategia de informar más exhaustivamente sobre éstos reside en que el perfeccionar la evaluación suele conducir a una intensificación del trabajo de los profesores hasta límites que pueden restar tiempo y energías para la mejora de su enseñanza. De ahí que sea poco conveniente empezar procesos de innovación por el cambio de las evaluaciones, al margen de un proyecto global de actuación que debe tener como primera condición ser factible.

Quedará claro que resulta muy difícil recomendar pautas de comportamiento concretas a los profesores. Éstos en cada caso tendrán que decidir qué hacer, optando por dar respuesta a los interrogantes que les señalamos a continuación.

10.5. ¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas

Una pregunta fundamental consiste en plantearse quién debe evaluar a los alumnos, considerando las diversas funciones que cumple ese rito. El problema puede parecer irrelevante en el tipo de práctica a la que estamos